

РОЛЬ І ЗНАЧЕННЯ ЗАДАЧ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДІАГНОСТИЧНОГО ЗМІСТУ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

Белей Михайло Дмитрович,

кандидат психологічних наук,

професор кафедри загальної та клінічної психології

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

<https://orcid.org/0000-0003-2687-2408>

На основі аналізу деяких наукових підходів у дослідженні процесу фахової підготовки у сучасному виші автором статті аналізуються деякі проблематичні аспекти цього процесу, а також пропонується своє концептуальне бачення щодо його покращення.

Подальші шляхи професійного росту фахівців у галузі психолого-педагогічних спеціальностей слід шукати у сфері поглиблення їх практичної підготовки, роблячи акцент на формуванні у них відповідних умінь і навичок, а також спрямуванні зусиль на оволодіння різноманітними інтерактивними, діагностико-прогностичними та інтерпретативно-корекційними програмами, техніками, процедурами. При цьому будь-який навчальний зміст (і професійний зокрема) стає предметом засвоєння лише тоді, коли він приймає для суб'єкта учіння вид певної задачі, котра надалі спрямовує і стимулює його діяльність. До того ж розв'язання задач у навчанні виступає одночасно метою і засобом, а тому цей процес варто і необхідно розглядати як один з основних методів, що забезпечує його успішність. Вся цінність задачного підходу полягає в тому, що суб'єкт учіння, оперуючи знаннями, засвоює їх.

У виборі експериментально-діагностичної діяльності як важливого засобу стимуляції професійного розвитку ми керувались методологічним положенням, згідно з яким основною метою психології експериментування є розкриття і засвоєння схем функціонування мислення. Адже, засвоюючи знання, індивід сам по собі нічого в них не змінює. Натомість предметом змін стає сам суб'єкт навчальної (чи навчально-професійної) діяльності. Тому для нормального процесу особистісного і професійного становлення індивіда важливо, щоб у нього була сформована саме така суб'єктність або, по-іншому, така готовність до навчальної діяльності, в основі якої лежатиме рефлексія власної самозміни.

Ключові слова: професійна підготовка (становлення), задача, моделювання, експериментально-діагностична діяльність.

Belei Mykhailo. The role and significance of tasks of experimental and diagnostic content in the professional training of students of psychological and pedagogical professions

Based on the analysis of some scientific approaches in the study of the process of professional training in modern higher education, the author of the article analyzes some problematic aspects of this process, and also offers his conceptual vision for its improvement.

Further ways of professional growth of specialists in the field of psychological and pedagogical specialties should be sought in the field of deepening their practical training, emphasizing the formation of relevant skills and abilities in them, as well as directing efforts to mastering various interactive, diagnostic-prognostic and interpretive-corrective programs, techniques, procedures. At the same time, any educational content (and professional content in particular) becomes a subject of assimilation only when it takes the form of a specific task for the subject of learning, which in the future directs and stimulates his activity. In addition, solving problems in education is both a goal and a means, and therefore this process should and should be considered as one of the main methods that ensure its success. The whole value of the problem-based approach lies in the fact that the subject of learning, operating with knowledge, assimilates it.

When choosing experimental-diagnostic activity as an important means of stimulating professional development, we were guided by the methodological position, according to which the main goal of the psychology of experimentation is the disclosure and assimilation of patterns of func-

tioning of thinking. After all, acquiring knowledge, the individual does not change anything in them by himself. Instead, the subject of educational (or educational and professional) activity itself becomes the subject of changes. Therefore, for the normal process of personal and professional formation of an individual, it is important for him to have such a subjectivity or, in other words, such readiness for educational activities, which will be based on the reflection of his own self-change.

Key words: professional training (formation), task, modelling, experimental and diagnostic activity.

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних напрямів державної політики, що дозволить знайти вихід з того кола проблем, з якими впродовж тривалого часу стикається вища школа в Україні, є спрямування зусиль на підготовку компетентних та висококваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці та професійного розвитку. Це магістральний, основоположний напрям, який потребує комплексного та системного підходу, а тому його реалізація можлива лише за умов суттєвих макрорівневих змін. Що стосується нашого концептуального підходу, то він пов'язаний лише з деякими методичними аспектами організації навчального процесу вищої школи, причому тільки щодо психолого-педагогічних спеціальностей і щодо окремих навчальних предметів.

Отже, на нашу думку, ефективний шлях професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців пов'язаний з процесом розгортання навчально-професійних задач. Теоретичні основи задачного підходу як важливого засобу підвищення якості навчального процесу у вищій школі були сформульовані в роботах Г.О. Балла, М.Я. Басова, В.І. Войтка, Г.С. Костюка, Є.І. Машбіця, С.Л. Рубінштейна, Л.М. Фрідмана та ін. Наукові здобутки в рамках цього підходу в Україні останніми роками репрезентовано цілою низкою психолого-педагогічних досліджень, серед яких заслуговують на увагу роботи С.М. Бадьори, О.А. Дубасенюк, Л.В. Кондрашової, В.В. Луценко, Т.Л. Надвичної, А.І. Павленко, М.Л. Смульсона та ін.

Вся цінність задачного підходу полягає в тому, що суб'єкт, оперуючи знаннями, засвоює їх. Таким чином, будь-який зміст діяльності (і професійної зокрема) стає предметом засвоєння лише тоді, коли він приймає для суб'єкта учіння вид певної задачі, здатної спрямовувати і стимулювати його активність. Оскільки предмет нашого дослідження безпосередньо

пов'язаний з професійним становленням фахівців у галузі психології та педагогіки, то особливу увагу в ході аналізу нами приділено питанням розвитку експериментально-діагностичних умінь студентів, які, без сумніву, слід вважати вагомим надбанням у структурі їхніх фахових компетенцій.

Метою статті є обґрунтування доцільності використання задач експериментально-діагностичного змісту у фаховій підготовці студентів психолого-педагогічних професій.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що людина усвідомлює лише те, що виступає як прямий предмет і мета її дії. Тому свідомість учіння передбачає, з одного боку, виконання суб'єктом відповідних дій з навчальним матеріалом (а не просто його спостереження і прослуховування), з іншого – перетворення засвоюваного матеріалу на пряму мету цих дій, досягнення якої (в певних умовах) виступає як розв'язання навчальної задачі.

Таким чином, свідоме учіння, на думку Г.С. Костюка і Г.А. Балла, – це завжди активний мисленнєвий процес, спрямований на розв'язання дітьми відповідних задач, які слід вважати «одинацями членування навчального матеріалу», а отже, вся навчальна діяльність – це по суті «система процесів розв'язання задач» [цит. за 7, с. 46–47]. У зв'язку з цим «стаття предметом діяльності матеріал може лише в тому випадку, якщо він включений у контекст задачі. Задача є «універсальним способом організації активності людини» [4, с. 15] або ж тією «загальною і обов'язковою формою викладу матеріалу, в якій він тільки і може бути включений у процес навчання» [цит. за 7, с. 46].

Отже, будь-який зміст стає предметом засвоєння лише тоді, коли він приймає для суб'єкта навчання вид певної задачі, котра спрямовує і стимулює його діяльність. До того ж зазначимо, що розв'язання задач

у навчанні виступає одночасно і метою, і засобом. З цього випливає, що цей процес слід розглядати як один з основних методів, що забезпечує успішність навчання.

У вітчизняній (радянській) науці психологічний зміст поняття «задача» спочатку використовувався в контексті термінів «дія», «мета» і «завдання» (М.Я. Басов). Однак згодом, завдяки роботам С.Л. Рубінштейна, це поняття отримало значно ширше трактування у співвіднесенні з поняттям «дія». Згідно з С.Л. Рубінштейном, перш ніж діяти, треба усвідомити мету, для досягнення якої ця дія робиться. Однак, якою б суттєвою не була мета, одного усвідомлення мети не досить. Для того щоб її здійснити, треба врахувати умови, в яких дія має відбутися. Співвідношення мети і умов визначає задачу, що має бути розв'язана конкретними і послідовними діями суб'єкта. Свідома людська дія – це більш-менш свідоме розв'язання задачі. Змістовно таким же виглядає і розуміння цього поняття О.М. Леонтьєвим: задача – це мета, дана у певних умовах.

Задачі можна і доцільно розглядати як знакові моделі проблемних ситуацій, тому вся діяльність суб'єкта під час розв'язання задачі тією чи іншою мірою пов'язана з моделюванням. Все це дає підстави характеризувати процес розв'язання задач як «процес побудови ланцюга моделей задач», маючи на увазі, звичайно, творчу частину цього процесу [1, с. 61]. Г.О. Балл, В.І. Войтко, Г.С. Костюк, Л.М. Фрідман вважають, що навчання, в якому систематично використовується моделювання як складова частина його змісту і як один з основних навчальних засобів, найбільшою мірою сприяє формуванню у школярів навчальної діяльності [1; 2; 5; 7].

Генезу задачі можна розглядати як моделювання проблемної ситуації, в яку потрапляє суб'єкт у процесі своєї діяльності, а саму задачу – як модель проблемної ситуації, виражену за допомогою знаків деякої природної або штучної мови. Задача як модель відображає лише деякі сторони моделюючої проблемної ситуації, а тому остання завжди багатша за свою знакову модель. Найсуттєвіша відмінність між ними полягає в тому, що центральним елементом проблемної ситуації

є суб'єкт, і тому її не можна «передати» іншому суб'єкту, тоді як задача є знаковим об'єктом, а отже, її можна передати, придумувати, змінювати, переробляти.

З психологічної точки зору процес розв'язання задач слід розглядати як послідовний перехід суб'єкта з однієї проблемної ситуації в іншу шляхом моделювання першої ситуації і прийняття побудованої моделі за об'єкт наступної ситуації. У зв'язку з тією значною роллю, яку відіграє моделювання у розв'язанні будь-якої задачі, нам видається доцільним більш детально зупинитися на цьому понятті.

Відомо, що формування теоретичного мислення з необхідністю передбачає рефлексію як звернення до власного способу дій. Умовою рефлексії, своєю чергою, є така специфічна навчальна дія, як дія моделювання (В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, А.К. Маркова), функція якого полягає у виділенні й фіксації в різних формах (речовій, графічній, знаковій) узагальненого способу дій і оперування з ним.

Так, Л.М. Фрідман застосував моделювання як засіб фіксації способів розв'язання навчальних задач, суть якого полягала в побудові учнями узагальнених моделей у разі аналізу безпосередньо самої задачі. Основу дії моделювання становить перетворення суб'єктом однієї форми відношень в іншу і пошук співвідношень різних форм. Схема, що фіксує зміст відношень і перехід форм, є узагальненою семантичною моделлю засвоюваного знання про об'єкт, а описані в ній відношення можуть накладатися на будь-який матеріал. Психологічні особливості дії моделювання визначаються використанням суб'єктами знаково-символічних засобів і формуванням на їх основі цілісних схем дій, що дозволяє розробляти нові технології навчання, котрі ґрунтуються на узагальнених способах дій та операцій.

Для побудови будь-якої моделі необхідно виокремити із задачі всі її елементи й відношення, встановити шукане і вимогу. Своєю чергою обов'язковість побудови моделі не лише спрямовує, а й активізує її глибокий аналіз. А якщо при цьому ще й вибирається вдала форма моделі, то тим самим забезпечується просування у її розв'язанні, позаяк сам процес «розв'язання задачі і є побудовою ланцюга моделей такої задачі» [1; 2; 5; 7].

Включення у явному вигляді моделювання у зміст навчання виявляється ефективним у разі побудови цього процесу у відповідності до концепції навчальної діяльності. Тільки у цьому випадку можна опанувати моделювання як загальний метод наукового пізнання і на цій основі можливе формування у суб'єктів учіння науково-теоретичного мислення – мислення моделями та сприйняття світу через ці моделі. Така побудова навчального процесу передбачає структурування досліджуваного матеріалу за принципом від абстрактно-загального до конкретно-часткового. Це означає, що на першому, початковому етапі засвоєння якогось фундаментального поняття у суб'єктів формується загальне уявлення про нього у вигляді абстрактної наукової моделі тих предметів і явищ, які репрезентує досліджуване поняття. Надалі ця абстрактна модель, збагачуючись і конкретизуючись різним змістом, служить для суб'єктів учіння загальним орієнтиром для всього подальшого ходу навчання. Відпрацювання окремих дій, які входять у загальну наукову модель, проводиться за допомогою системи певних цілеспрямованих навчальних задач, серед яких особливе місце належить конкретно-практичним задачам [2, с. 87].

Не менш важливу роль у цьому процесі ми відводимо експериментуванню як одному зі способів моделювання. Саме така постановка дає нам право стверджувати, що майбутній педагог чи психолог, розглядаючи реальну ситуацію як своєрідну емпіричну модель (і можливо, співставляючи її з відомою йому теоретичною), завжди прагне збагнути процес її подальшого розвитку, а тому дуже часто вдається до прогностичної оцінки чи формулювання нових робочих гіпотез. Спосіб існування таких динамічних моделей може і повинен супроводжуватись підкріпленням якимись емпіричними даними, що здобуваються з допомогою певних вимірювальних інструментів. У дослідженні багатьох соціально-психологічних явищ таку функцію можуть виконувати різноманітні діагностичні методи (методики).

У зв'язку з цим саме широке використання студентами психолого-педагогічних спеціальностей різноманітних психоме-

тричних інструментів на заняттях з експериментальної та діагностичної психології ми вважаємо одним з найбільш дієвих засобів їх активізації. При цьому ми виходимо з того, що будь-який словесний опис об'єкта дослідження (і особливо використання оцінних суджень) не дозволяє уникнути елементів суб'єктивізму, котрі виявляються найчастіше в передчасних і поверхневих висновках та необґрунтованих узагальненнях. Відомо, що якісний опис чи аналіз особистісних характеристик (рис) є не досить точним, оскільки за допомогою мовних засобів складно передати диференційованість досліджуваних явищ і особливо своєрідність їх динаміки. До того ж в якісних характеристиках особистості закладено не лише знання, а й оцінка, яку об'єктивувати не складно, чого не можна сказати про рівень її суб'єктної вираженості. Останній визначається шкальними методиками. Окрім цього, якісний опис не дозволяє встановити дисперсію помилки спостереження чи експерименту.

Разом з тим це зовсім не означає, що ми закликаємо відмовитися від якісного аналізу, надавши перевагу виключно процедурам збору та інтерпретації кількісних показників. У своєму прагненні ми хочемо підкреслити лише ту обставину, що кількісний аналіз результатів дослідження повинен не тільки передувати, але і обов'язково слідувати за якісним аналізом. Це особливо важливо для інтерпретації результатів дослідження та прогностичної оцінки щодо подальшого розвитку досліджуваного явища. Саме таким чином може бути подоланий суб'єктивізм, позаяк сформульовані думки і висновки стають більш незалежними від особи дослідника і до того ж забезпечується можливість їх перевірки. Знання різних прийомів обробки й аналізу результатів спостережень та експерименту за допомогою статистичних процедур є обов'язковою вимогою до рівня компетенцій майбутнього психолога.

Ще однією ключовою настановою є те, що у дослідженні різних емпіричних систем слід використовувати різні методики (шкали) вимірювання. Розуміння дослідником формальних аспектів вимірювання є необхідною умовою для адекватного вибору ним вимірювальних інструментів

і процедур, а також для застосування адекватних методів аналізу отриманих у разі спостереження й експерименту даних.

У ході проведення практичних занять з експериментальної психології чи психодіагностики важливо не лише ознайомити студентів з різноманітними методиками, способами їх використання, специфікою процедур обробки та інтерпретації даних, а і спрямовувати їхні зусилля на аналіз та узагальнення деякої емпіричної реальності, що дозволить їм відчувати власні дослідницькі можливості. І це не просто діяльність з емпіричними даними. Кожен підхід до проведення такого заняття розпочинається з інтерпретації ключових понять, висунення робочих гіпотез, обрання найбільш прийнятних і зрозумілих способів (процедур) обробки даних, їх графічної репрезентації, а також їх інтерпретації. Якщо зважити на ту обставину, що матеріал, який піддається обробці може бути зібраний впродовж деякого часового інтервалу (15–20 років тому; 5–10 років тому і в реальному часі), то в процесі його аналізу можна виявляти цілу низку змістово-динамічних показників, які можуть бути пов'язані з віковими, фаховими, культурно-освітніми, статево-рольовими та іншими особливостями досліджуваної вибірки.

Вибираючи такий спосіб проведення практичних занять, ми не просто організуємо своєрідний навчально-експериментальний майданчик для професійно-дослідницької підготовки, а й даємо змогу збагнути реальні тенденції у розвитку досліджуваних психолого-педагогічних та соціально-психологічних явищ. У процесі таких занять студенти отримують важливий і такий необхідний для них досвід репрезентації узагальненого емпіричного матеріалу у різних формах графічної побудови. Серед процедур, які при цьому також використовуються, особливе місце нами відводиться показникам мір центральної тенденції, відносним показникам, а також встановленню кореляційних залежностей. При цьому найбільш типовою формою, яку ми практикуємо на цих заняттях, є робота у мікрогрупах (3–4 особи). За нашими спостереженнями такий «бригадний підхід» є продуктивним, особливо в плані залучення до активної роботи пасивних та

слабо підготовлених студентів. Дискусія і суперництво, які при цьому виникають, неодмінно повинні завершуватись узгодженням їхньої спільної позиції, необхідної для інтерпретації одержаних показників та формулювання висновків проведеної роботи. Без сумніву, такі умови організації навчальних занять не лише створюють позитивний емоційний фон у групах студентів (що вже само по собі є позитивним моментом), а й оптимізують та сприяють засвоєнню моделей (алгоритмів дій) успішного розв'язання різноманітних навчально-професійних задач (зокрема, і задач комунікативного змісту).

Слід наголосити на тому, що експериментування ми розглядаємо не лише як уміння щось робити (володіти якимось методом), а й бачимо його у значно ширшому контексті, зокрема як форму експериментального міркування, як уміння «додумувати думки» (за термінологією М.К. Мамардашвілі). Йдеться про вміння аналізувати конкуруючі гіпотези, що дає можливість суб'єкту по-іншому бачити об'єкт дослідження та обговорювати інші способи інтерпретацій як можливі й розумні, однак які потребують інших пояснень. Крім того, свідоме ігнорування або нездатність дослідника усвідомлювати і знаходити інші можливі психологічні пояснення призводить до нехтування таким важливим методологічним принципом, як відкритість гіпотези для подальшої перевірки. Відповідно, втрачається уявлення про науку як шлях послідовного випробування теорії дослідницькими даними, що є основою методології експериментування. Адже сам термін «метод» у перекладі з грецької означає «шлях».

Студенти чи професіонали, які саме в такому контексті розуміють проблеми експериментально-діагностичної діяльності і враховують їх у своїй роботі, цілком визріли для розуміння суті наступного важливого методологічного положення, згідно з яким основною ціллю психології експериментування є розкриття і засвоєння схем нашого мислення. Адже, засвоюючи знання, індивід нічого в них не змінює. Предметом змін у ході навчальної (навчально-професійної) діяльності стає сам суб'єкт, що її здійснює. Тому вона належить до таких, які повертають

суб'єкта на самого себе, вимагаючи від нього рефлексії: «ким я був» і «ким став» (Л.Ф. Обухова). Внаслідок цього процес власної зміни виділяється для самого суб'єкта як новий предмет.

Таким чином, для нормального процесу особистісного і професійного становлення індивіда важливо, щоб у нього була сформована саме така «суб'єктність» або, по-іншому, така готовність до навчальної діяльності, в основі якої лежатиме рефлексія власної самозміни. У відповідності до цього ті форми і способи мислення, які суб'єкт реалізує з допомогою гіпотетично-дедуктивного міркування та ще й представленого у формах емпірико-дидактичних моделей організації своєї експериментально-діагностичної діяльності, слід вважати не лише індикатором професійного росту фахівця, а й (за певних обставин) умовою й ознакою його творчого розвитку.

Як відомо, психодіагностика є одночасно і теоретичною, і практичною галуззю. Саме цей факт робить цю науку особливо привабливою для майбутніх представників психолого-педагогічних професій. Стверджуючи так, ми не лише керуємось тим, що кожен суб'єкт навчального процесу має змогу засвоїти теоретичну модель побудови тієї чи іншої методики, а й випробувати її на практиці.

Психодіагностика як навчальний предмет у плановій підготовці майбутніх психологів посідає важливе місце і тому покликана забезпечити розв'язання надзвичайно актуальних фахових завдань. Адже вона «розглядає закономірності визначення валідних та надійних діагностичних суджень, правила діагностичних умовисновків», з допомогою яких здійснюється перехід від ознак або індикаторів певного психічного стану, структури, процесу до констатації наявності і вираженості цих психологічних «змінних» [3, с. 11–12].

Разом з тим ми розуміємо, що явища, які становлять предмет гуманітарних наук, значно складніші від тих, якими займаються науки природничі. Вони набагато важче піддаються (а то й взагалі не піддаються) формалізації. Вербальний спосіб побудови дослідження тут, як це не парадоксально, виявляється точнішим від

формально-логічного. Тому у своїх порадах початкуючим дослідникам ми весь час наголошуємо, що не варто зловживати психометричним інструментарієм. Слід пам'ятати, що навіть найпростіший метод у руках досвідченого дослідника дає достовірний, а отже, і такий бажаний результат. Водночас найсучасніше методичне і програмне забезпечення не застраховує від серйозних помилок.

Добре підготовлений дослідник, відбираючи методику дослідження, керується не тільки самою метою, а й враховує специфіку особистісних характеристик досліджуваного та наявні умови тестування. Дуже важливо, щоб ті питання чи проблеми, суть яких намагається з'ясувати для себе дослідник, у теоретичному плані не були для нього «Terra incognita». Це дозволить уникнути серйозних помилок як на етапі збору інформації, так і на етапі обробки та інтерпретації даних. Це також сприятиме тому, що психолог не просто констатуватиме наявність чи відсутність якихось психологічних змінних, а й зможе виявити причинно-наслідкові зв'язки та визначатиме засоби попередження чи корекції небажаних явищ.

Процедура відпрацювання методики має цілу низку особливостей. Найбільш простою її формою є процес самотестування, що передбачає поєднання суб'єктом одночасно двох функцій – дослідника і досліджуваного. Однак найбільш досконалою формою є дослідження, проведене в умовах лабораторії або ж у реальних умовах навчально-педагогічної практики чи діяльності.

Добитись вагомих результатів у процесі своєї експериментально-діагностичної діяльності можна лише за умови чіткої і правильної побудови власних концептуальних основ дослідження. Для цього майбутній чи реальний фахівець повинен весь час демонструвати високий рівень засвоєння та оперування змістом основних теоретичних понять, що дозволить йому не лише зрозуміти сутність та значущість процесу психологічної діагностики, а і сприятиме правильній організації дослідження.

Всі дослідники, що працюють із задачами, вказують на те, що загальна навичка у розв'язанні будь-яких задач можлива

тільки за умови, коли самі вони (їх структура та особливості) стали об'єктом вивчення та засвоєння. Головними об'єктами засвоєння при цьому повинні бути не способи розв'язку окремих задач і навіть не їх окремі часткові методи (це другорядні об'єкти засвоєння), а загальні схеми діяльності щодо розв'язання задач, загальні методи їх моделювання як головний метод творчого пошуку правильного рішення (Г.А. Балл, Г.С. Костюк, Ю.І. Машбиць та ін.). Розв'язання ж окремих задач має бути засобом для такого навчання.

Висновки. Проведений нами аналіз у сфері наявних проблем професійного становлення майбутніх фахівців, беззаперечно, переконує нас у тому, що ефективний шлях професійно-педагогічної підготовки лежить у галузі розгортання навчально-професійних задач, які здатні

спрямовувати і стимулювати їх активність. Вся цінність задачного підходу полягає в тому, що суб'єкт, оперуючи знаннями, засвоює їх. Це означає, що задача є засобом зближення між когнітивним і операціональним компонентами професійної готовності. Отже, будь-який зміст діяльності (і професійної зокрема) стає предметом засвоєння лише тоді, коли він приймає для суб'єкта учіння вид певної задачі.

Генезу задачі можна розглядати як моделювання проблемної ситуації, в яку потрапляє суб'єкт у процесі своєї діяльності, а саму задачу як модель цієї ситуації, що репрезентована у знаках деякої природної або штучної мови. Моделювання – це така спеціальна навчальна дія, функція якої полягає у виділенні й фіксації в різних формах (речовій, графічній, знаковій) узагальненого способу дій та оперування з ним.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балл Г.О., Войтко В.І. Узагальнена інтерпретація поняття моделі. *Філософська думка*. 1976. № 1. С. 58–64.
2. Белей М.Д. Задача як інструмент реалізації виховних функцій в умовах дитячих оздоровчих закладів. *Збірник наукових праць: психологія*. Івано-Франківськ : Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2018. Вип. 22. С. 83–90.
3. Белей М.Д., Тодорів Л.Д. Основи діагностичної психології. Івано-Франківськ : Тіповіт, 2008. 296 с.
4. Максименко С.Д. Актуальні проблеми генетичної психології. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. VIII. Психологічна теорія і технологія навчання. 2019. Вип. 10. С. 8–20.
5. Машбиць Ю.І. Психологічні механізми і технологія навчання. Київ : Інтерсервіс, 2019. 208 с.
6. Надвинична Т. Теоретико-методологічне обґрунтування задачного підходу у психології. *ТНЕУ: Психологія і суспільство*. 2008. № 1. С. 63–87.
7. Смульсон М.Л. Задачний підхід до конструювання особистісного досвіду. *Актуальні проблеми психології*. 2020. Т. 2. Вип. 12. С. 41–57. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/appsub_2020_2_12_5.

REFERENCES:

1. Ball, G.O., Voitko, V.I. (1976). Uzahalnena interpretatsiia poniattia modeli [A generalized interpretation of the concept of a model]. *Philosophical thought*. No. 1. P. 58–64 [in Ukrainian].
2. Beley, M.D. (2018). Zadacha yak instrument realizatsii vykhovnykh funktsii v umovakh dytiachykh ozdorovchykh zakladiv. *Zbirnyk naukovykh prats: psykholohiia* [The task as a tool for the implementation of educational functions in the conditions of children's health facilities]. *Collection of scientific works: psychology*. Ivano-Frankivsk: Ed. of the State Educational Institution "Vasyl Stefanyk Carpathian National University". Iss. 22. P. 83–90 [in Ukrainian].
3. Beley, M.D., Todoriv, L.D. (2008). Osnovy diahnostychnoi psykholohii [Basics of diagnostic psychology]. Ivano-Frankivsk: Tipovit, 296 p. [in Ukrainian].
4. Maksimenko, S.D. (2019). Aktualni problemy henetychnoi psykholohii. Aktualni problemy psykholohii [Actual problems of genetic psychology. Actual problems of psychology: Collection].

of science Proceedings of the H.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine]. Т. VIII. Psychological theory and teaching technology. 2019. Issue 10. P. 8–20 [in Ukrainian].

5. Mashbyts, Yu.I. (2019). Psychological mechanisms and learning technology [*Psykhologichni mekhanizmy i tekhnolohiia navchannia*]. Kyiv: Interservice, 2019. 208 p. [in Ukrainian].

6. Nadvinichna, T. (2008). Teoretyko-metodolohichne obgruntuvannia zadachnoho pidkhodu u psykholohii [*Theoretical and methodological justification of the problem-based approach in psychology*]. TNEU: Psychology and Society. 2008. No. 1. P. 63–87 [in Ukrainian].

7. Smulson, M.L. (2020). Zadachnyi pidkhid do konstruiuvannia osobystisnoho dosvidu [*Task-based approach to the construction of personal experience*]. Actual problems of psychology. 2020. Vol. 2. Issue 12. P. 41–57. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/appsuh_2020_2_12_5 [in Ukrainian].